



Alice Maria Lopes
Loureiro Nicolau

Música de Conjunto no 1º Ciclo

Aprendizagens Artístico-Musicais e
Sociais

Relatório Final de Estágio submetido
como parte dos requisitos para a
obtenção do Grau de Mestre em Ensino
de Educação Musical no Ensino Básico.

Dezembro 2016



Alice Maria Lopes
Loureiro Nicolau

Música de Conjunto no 1º Ciclo

Aprendizagens Artístico-Musicais e
Sociais

Orientador: Professor Doutor António
Vasconcelos

Relatório Final de Estágio submetido
como parte dos requisitos para a
obtenção do Grau de Mestre em Ensino
de Educação Musical no Ensino Básico.

Dezembro 2016

“É na ideia do 1º Ciclo que a imaginação deve ser estimulada; as oportunidades para o desenvolvimento emocional, que integram a experiência da capacidade para sentir e o poder de controlar a expressão desse sentimento, também devem ser proporcionadas. Tudo o que uma criança experimenta nessa idade, tudo o que é despoletado e alimentado é um fator determinante para toda a vida.”

Carl Orff

Resumo

O trabalho que se apresenta tem como base um projeto que se desenvolve em duas vertentes: Educativa e de Investigação. Este irá centrar-se no âmbito musical sendo abordada, sobretudo, a interpretação vocal e instrumental e uma maneira de podermos potenciar a sua aprendizagem no Conservatório de Música D. Dinis.

O projeto apresentado foi desenvolvido, como já referido, no Conservatório de Música D. Dinis em Odivelas, numa turma denominada “Classe de Conjunto”, criada para o propósito, composta por 17 alunos, com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos, e com 10 sessões. O projeto foi realizado com início em meados de Setembro e finalizou em meados de Dezembro de 2014. Durante o processo foram ensinadas canções tradicionais natalícias e instrumentais, na sua maioria desconhecidas para os alunos, para um concerto final que foi apresentado no auditório do próprio Conservatório, para os familiares dos educandos, com duração de cerca de 30 minutos.

O projeto foi desenvolvido utilizando técnicas para uma simultânea investigação, tendo por base a “investigação-ação”. Assim foi possível explorar a forma como os alunos encaram como são ensinados e como reagem a um tipo de ensino diferente, que proporciona uma colaboração com os outros. Verificámos, através dos dados recolhidos pela investigação (exercida através da observação, entrevistas, notas de campo e gravações audiovisuais), as aprendizagens sociais, musicais e as respetivas perceções adquiridas.

A nível conclusivo, foi possível entender que este tipo de aprendizagem é benéfico não apenas ao nível educacional e técnico, mas também social e cultural, tanto das crianças como dos próprios docentes. Foi possível a exploração de novas técnicas e domínios de execução, bem como a perceção dos efeitos que surgirão a longo prazo.

Palavras-chave: Educação Musical; Aluno; Professor; Música de Conjunto; Aprendizagens Musicais; Aprendizagens Sociais; Perceções.

Abstract

The work that will be spoken about during this dissertation has, as its basis, a project that develops two different lines: Education and Investigation. This will be focused on a musical scope, specially, around instrumental and vocal interpretation and ways that we can stimulate the schooling in Conservatório de Música D. Dinis.

This project was developed, as it was said before, on Conservatório de Música D. Dinis in Odivelas, in a class called “Classe de Conjunto” (Group Class), created to this purpose, composed by 17 students, aged between 6 and 10 years old, and with 10 sessions. The project was also made between the end of September and the beginning of December of 2014. During the process were taught Christmas traditional songs, mostly unknown by the students, for a final concert that was presented in Conservatório’s auditorium, for students’ families, with 30minutes duration.

The project was also developed using techniques in order to be able to make a simultaneous investigation, using, as basis, the “Investigation-Action” method. This way it was possible to explore the way as students face de way as they are taught and how they react to a different type of teaching that provides a collaboration with the others. Thus, we could verify, through the investigation’s collected data (prosecuted through observation, interviews, field notes and audio-visual recordings), the social and musical learning, plus the respective acquired perceptions.

In a conclusive level, it was possible to understand that this kind of schooling brings benefits not just at an educational and technical level, but also in a social and cultural one, for children and their teacher. It was also possible to explore new techniques and performance dominions, as well as a perception the long future effects this project will have.

Keywords: Musical Education; Student; Teacher; Group Class: Music Learnings; Social Learnings; Perceptions.

Agradecimentos

Há minha família, pela compreensão e pelo apoio incondicional.

Ao Professor Doutor António Ângelo Vasconcelos, meu orientador, pelo apoio e incentivo, além da compreensão que sempre me demonstrou. Além da sua capacidade de nos orientar, também foi sempre muito prestável e simpático.

Ao Professor Doutor José Carlos Godinho, pela disponibilidade e incentivo, além do modo como sempre me recebeu.

Aos meus colegas e companheiros de viagens de curso, quer os que me acompanharam na licenciatura no Instituto Piaget de Almada, como no Mestrado no Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação de Setúbal.

A todos os professores simpáticos e dedicados que nos acompanharam durante o Mestrado.

Aos meus alunos que foram grandes companheiros de viagem.

E, em especial, à minha filha, Catarina Nicolau, à minha sobrinha, Rita Silva, e ao meu genro, José Leitão, pela paciência, disponibilidade e ajuda nos momentos menos bons.

Índice

Resumo	4
Abstract	5
Agradecimentos	6
Índice de Tabela	8
Introdução	9
Capítulo 1. Enquadramento Teórico	12
1.1 Educação e Educação Artístico-Musical	12
1.2 Música de Conjunto como potencial Educativo	16
1.3 Aprendizagens Musicais	18
1.3.1 Aprendizagens Vocais e Instrumentais	25
1.3.2 Processos Formais e Informais	27
1.4 Aprendizagens Sociais (Cooperativas e Colaborativas)	30
1.5 O Papel do Professor	32
Capítulo 2. Projeto Educativo	34
2.1 Caracterização Geral do Projeto	34
2.1.1 Contextualização	35
2.1.2 Organização do Projeto	36
Capítulo 3. Projeto de Investigação	39
3.1 Método Utilizado: Investigação-Ação	39
3.2 Técnica e Recolha de Dados	42
3.2.1 Observação Direta – Notas de Campo	43
3.2.2 Entrevista	44
3.3 Tratamento de Dados: Análise de Conteúdo	46
3.3.1 Análise e Tratamento de Dados	48
3.3.2 Apresentação de Resultados	48
Capítulo 4. Conclusões Finais	52
4.1 Implicações Educativas	54
Bibliografia	56

Índice de Tabela

QUADRO 1	48
QUADRO 2	49

Anexo

ANEXO 1 – Partituras

ANEXO 2 – Planificação por Sessão

ANEXO 3 – Planificação Geral

ANEXO 4 - Notas de Campo

ANEXO 5 – Tabela para as Entrevistas

ANEXO 6 – Transcrição de Perguntas

ANEXO 7 – Autorização das Filmagens

ANEXO 8 – Vídeos

ANEXO 9 – Tese.PDF

ANEXO 10 - Powerpoint

ANEXO 11 – Curriculum

Introdução

O presente relatório insere-se no âmbito do Mestrado de Ensino de Educação Musical no ensino básico, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

Este Projeto de educação está relacionado com a área de Educação Musical, tendo como título “*Música de Conjunto no Primeiro Ciclo – Aprendizagens Artístico-Musicais e Sociais*” e a questão de investigação a desenvolver é, “*De que modo um Concerto de Natal potencia as aprendizagens artístico-musicais e sociais, nas crianças do primeiro ciclo?*”. Este mesmo projeto centrado nas aprendizagens musicais, aprendizagens sociais e perceções, assenta num estudo de um projeto educativo na área da educação artístico-musical.

“Ao longo da educação básica, todas as crianças e jovens devem de ter oportunidade de experienciar aprendizagens diversificadas, em contextos formais e não formais, que visem contribuir para o desenvolvimento da literacia musical e para o pleno desenvolvimento das suas identidades pessoais e sociais.” (ME, 2001, p.167)

As motivações pessoais e profissionais decorrem da minha prática como professora de música nesta escola e com alunos destas mesmas idades, em que, nem sempre foi possível fazer um trabalho contínuo ao nível da música de conjunto. Trabalho esse que poderá fomentar e contribuir para um fenómeno socializante, pois a sua prática implica relações interpessoais. Sendo a música de conjunto uma ferramenta ideal para a sua génese grupal é preponderante no desenvolvimento da personalidade e carácter, orientando os alunos para uma boa prática social e promovendo as relações entre pares.

Esta problemática assenta na prática corrente desta escola, que se traduz no ensino da aprendizagem individualizada de um instrumento musical, sendo quase inexistente a possibilidade de música de conjunto nesta faixa etária.

Neste projeto foram trabalhadas dimensões, como prática vocal e a prática instrumental (Orquestra *Orff*), que poderá potenciar na criança um

interesse pelo mundo sonoro, desenvolvendo a capacidade auditiva e exercitar o sensoriomotor.

A pertinência do mesmo relaciona-se com a problemática de nem sempre proporcionar uma oportunidade aos mais jovens de praticarem música de conjunto, tendo ela uma função socializante, que permite o desenvolvimento ao nível sensoriomotor. Tentar levar este tipo de projetos para a sala de aula, poderá proporcionar uma maior conjugação de esforços para que os mesmos se realizem com mais frequência.

Ao longo da formação educacional, na área artístico-musical devem-se desenvolver através de práticas diferenciadas e adequadas ao contexto em que estão inseridas, de modo a desenvolver competências alargadas às práticas vocais e instrumentais que estão na dianteira do processo do ensino artístico-musical.

Significando, com isto, que todo o trabalho artístico-musical de conjunto deve ser sustentado por várias experiências pedagógicas e musicais de conjunto, pois a sua função no processo ensino-aprendizagem não se resume ao ensinamento de competências, tem uma outra função “socializante”. Esta, que na conjuntura atual na sociedade, tem um papel bastante relevante e estruturante.

Este projeto divide-se em duas fases diferentes. Na primeira fase é feita a apresentação do projeto aos alunos, dando a conhecer os instrumentos e o repertório a desenvolver. Numa segunda fase há a distribuição de instrumentos e dá-se início a um período do projeto, dando início às aprendizagens das técnicas instrumentais e vocais, assim como a conceitos musicais.

Este relatório está organizado em quatro Capítulos distintos, sendo que o primeiro é o Enquadramento Teórico, onde são apresentadas teorias de educação que sustentam este projeto, fundamentadas em diversos pedagogos e pensadores.

O Capítulo dois encerra em si a apresentação do projeto educativo, onde é feita uma apresentação global dos procedimentos metodológicos e planificação do trabalho a desenvolver. Neste Capítulo encontra-se a

contextualização, onde nos é indicado a escola e o local da mesma, e a descrição do Projeto Educativo de acordo com a sua planificação (três fases de desenvolvimento). A primeira fase relaciona-se com a apresentação do projeto, a segunda com todos os processos de aprendizagem e conclui com a terceira fase, que finaliza com o concerto de Natal.

No Capítulo três é apresentado o projeto de investigação, com que se espera responder à questão de partida, onde foram feitas as escolhas das metodologias a por em prática, para a concretização do projeto de investigação, que neste caso optou-se por uma Investigação-Ação. Quanto às técnicas de recolha de dados (notas de campo, entrevistas e vídeos), foram opção, por se enquadrarem na tipologia do trabalho de investigação educacional e na tipologia da população-alvo. No que diz respeito à análise de conteúdo, pretende-se obter informações mais fidedignas e ajustadas à realidade, por forma a atingir os objetivos pretendidos. Este Capítulo ajudou na escolha dos critérios a seguir para a elaboração dos mesmos.

No final do relatório encontramos o Capítulo quatro, que dá lugar às Conclusões e Implicações Educativas. Nestas áreas temos uma suma de tudo aquilo que foi sendo elaborado ao longo do projeto, bem como as suas implicações práticas e as perspetivas futuras que se poderão vir a verificar. Temos também dois tipos de análise, no sentido da perspetiva dos benefícios para os alunos e para o professor, além do que deve ser feito para o sucesso da conceção total abordada.

Em anexo encontra-se a seguinte documentação: partituras, planificação por sessão, planificação geral, notas de campo, tabela de entrevistas, transcrição de perguntas, autorização das filmagens e vídeos, tese em pdf, powerpoint.

Capítulo 1. Enquadramento Teórico

Neste Capítulo, serão expostos um conjunto de conceitos e aspetos teóricos que fundamentam e sustentam o respetivo projeto educativo e investigativo e que ajudam a estruturar, entender e relacionar a temática do projeto, segundo a perspetiva de diferentes autores (teóricos, pedagogos, investigadores e pensadores).

1.1. Educação e Educação Artístico-Musical

A palavra educar entrou no discurso comum de todos os dias. No entanto, para o senso comum o seu sentido nem sempre corresponde à sua clara conceção.

A maioria dos pedagogos tem defendido que a educação deve ir para além da simples transmissão de saberes que se limita ao processo ensino-aprendizagem. A educação deve direcionar-se para a formação total da pessoa satisfazendo diversas necessidades (psicológica, afetiva, cognitiva, social, motora, entre outros).

Para a formação integral do indivíduo este deve ser visto como um todo, tendo em conta a sua afetividade e os seus valores, mais especificamente deve ser valorizado o seu desenvolvimento psicológico, dando principalmente importância às competências psicossociais, como sejam responsabilidade, autonomia, cooperação e trabalho de equipa, interajuda, entre outras. Para uma melhor operacionalidade destas ideias devem ser adaptadas estratégias e processos pedagógicos, potencialmente estimuladores das competências do indivíduo.

É o contributo da sociologia que permite o entendimento e evolução da prática pedagógica, através da sociologia da educação (ramo especializado da sociologia). Nas palavras de Morin (2002) “A educação do futuro deverá ser um ensino primeiro e universal central na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum apodera-se dos humanos onde quer que estejam. Estes devem reconhecer na sua humanidade comum e, ao mesmo

tempo, reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo quanto é humano.” (p. 51).

Como tal o conceito sociológico de educação deve ser sinónimo de socialização, não podemos esquecer a estrutura do poder que se manifesta e se reconstrói nas relações e na interação social.

Com Vigotsky (1970) recupera-se outra vez o significado psicológico da arte, que durante séculos foi esquecido e em que as atenções eram centradas de novo sobre as obras de arte em si. Voltamos de novo a conceber as obras de arte como estímulos que desencadeiam as alterações afetivo-emocionais-sentimentais sucedidas no interior da “*psiqué*” (alma) da pessoa que as contempla ou cria.

É referido pela primeira vez, a importância de uma educação estética na formação do homem, sugerindo para isso uma atividade lúdica como forma metodológica com o médico, historiador, poeta, dramaturgo, publicista e filósofo Schriller, que fez uma reflexão pedagógica sobre a importância da arte na educação – “*Cartas sobre a educação estética*” (1789/1793). Entende o homem como um ser que se realiza humanamente através da atividade lúdica, propõe o jogo como uma metodologia de formação (educação, arte e moral).

No seguimento de tantos estudiosos, Read (presidente da Unesco e simultaneamente presidente da Associação Internacional de Educação pela Arte), publicou o seu livro “*Education through Art*” (tese de doutoramento) onde apresenta importantes conceitos educacionais e aborda vários problemas de arte e formação humana, é considerada uma das Obras mais importantes no campo da educação e arte.

Defende que a arte deverá ser a base de toda a educação considerando-a de grande importância em todos os níveis de desenvolvimento da pessoa, as suas ideias pedagógicas baseiam-se em diversos pedagogos e estudiosos da psicologia humana (Rousseau, Montessori, Piaget e Freud) considera que a adequada formação da personalidade se desenvolve equilibradamente assentando numa educação individualizada, associada a uma educação socializante, estabelecendo pedagogias centradas na perspetiva da educação pela arte. Faz também uma reflexão sobre a atitude do professor em relação às

práticas pedagógicas, no que diz respeito à criação artística do aluno, o professor deverá ser sempre natural, abstraindo-se de fazer julgamentos ou comentários de natureza crítica ou avaliação estética. A criança quando cria exterioriza os seus sentimentos e emoções mais íntimos, ninguém tem o direito de efetuar julgamentos depreciativos.

As práticas educativas-artísticas tem impacto em vários domínios, através do estudo e da sua prática permite à criança, o desenvolvimento de aspetos emocionais, cognitivos e sociais, podendo esta contribuir também para uma boa saúde mental/física e desenvolver a cognição, especificamente no que refere à língua materna e na matemática.

Diferentes foram os pedagogos musicais (Dalcroze, Willems, Orff e Kodály) que, através dos seus métodos, apresentaram propostas adequadas às diferentes faixas etárias, em que através de atividades lúdicas proponham o desenvolvimento integral da criança.

Segundo Vasconcelos (2001), “a aprendizagem musical procura englobar o conhecimento de todos os aspetos inerentes à música e a outras áreas artístico-cultural-científico, de forma a contribuir para que o aluno utilize consciente e autonomamente as suas competências na determinação das diferentes opções que se colocam em qualquer domínio da sua atividade musical e da sua relação com as outras artes e saberes” (p. 12/13).

Para que os alunos possam desenvolver todas as suas capacidades musicais e artísticas, há que criar condições, quer sejam instrumentais ou vocais/individuais ou grupais, ou seja, através da prática musical o aluno poderá compreender e apropriar melhor os conceitos, códigos e convenções.

Deve-se proporcionar a exposição ao som e só depois passar à sua expressão gráfica, partindo do princípio educativo de que a experiência deve proceder à teorização.

O ato educativo deve alargar a compreensão do mundo e também a compreensão musical. É também frequente encontrar defensores deste pensamento mas que na prática disfarçam-no com outros métodos aparentemente diferentes, mas que na prática não o são.

A formação de professores nem sempre é a melhor para existir grandes mudanças de comportamento. Perante isto, coloca-se a questão quando é que a teorização ou a aprendizagem da leitura e da escrita devem surgir no processo educativo, porque todos nós sabemos que são fundamentais e que a música escrita é um legado cultural ocidental.

As práticas educativas-artísticas deverão ser conciliadas à realidade das nossas escolas e alunos. Deverá a escola e poder político estar atento às diferentes realidades existentes nas escolas, quer sejam do ensino regular ou artístico, criando estratégias de modo a acomodar diversos contextos culturais e musicais existentes na sociedade atual.

No entanto, a escola atual deverá nas suas práticas pedagógicas desenvolver uma maior integração e articulação entre a diversidade cultural existente, ao longo do Séc. XX, vários foram os pedagogos musicais que terão defendido uma educação musical acessível a todas as crianças, independentemente da sua cultura ou preferências musicais.

“As competências artístico-musicais desenvolvem-se através de processos diversificados de apropriação de sentidos, de técnicas, de experiências de reprodução de criação e reflexão, de acordo como os níveis de desenvolvimento das crianças e dos jovens” (M. E., 2001, p.165)

A formação no processo ensino-aprendizagem no âmbito da educação artístico-musical deve ter como abordagem várias experiências pedagógicas e artísticas, onde se possam encontrar várias culturas musicais.

Como é referido por Vasconcelos e Figueiredo (2002) “as centralidades que servem de âncora ao desenvolvimento das competências artístico-musicais passam pela pessoa do aluno, pelo pensamento, pela cultura, pela composição, audição e interpretação, pela diversificação pedagógica e musical, pela vivência e experimentação; pelo processo e pelas redes de interdependência entre diferentes tipos de culturas musicais (do presente e do passado), saberes (escolares e não escolares, formais e não formais), pelo interior e exterior da escola, pelos diferentes tipos de contextos e comunidades artísticas e não artísticas.” (p.18)

Ainda Vasconcelos refere (2007), “apesar das artes serem, por um lado objeto de fascínio e de cultivo por parte das camadas mais jovens (sob a forma de diferentes tipos de práticas e consumos) e, por outro, ela é predominantemente rejeitada no contexto escolarizado” (p.58). Como tal é importante partir das preferências e o gosto musical dos alunos, por forma a reconhecerem a sua própria identidade cultural, criando assim uma maior motivação no contexto da aprendizagem musical.

Poderá ser facilitador da aprendizagem que as crianças tragam, segundo Vasconcelos (2006) “ambiente de aprendizagem musical os seus interesses e capacidades e os seus próprios contextos socioculturais”. (p.5)

A música não tem necessariamente de ser de tradição clássica, a boa música poderá ser encontrada em todos os géneros musicais, é importante conhecer e dar a conhecer todos géneros sem preconceito existentes na sociedade, cabe ao professor através de um maior número de experiências musicais desenvolver a capacidade e a apreciação nos alunos. Paynter (1982) referido por Palheiros (1993), “todos os alunos devem poder sentir que o que eles exprimem numa sala de aula, faz parte da realidade universal da música”. (p.75)

Através da educação musical os professores poderão mudar mentalidades e criar novos gostos e preferências musicais nos seus alunos através de práticas musicais, em detrimento de um programa rígido, em que os alunos possam criar e se expressar em diversos contextos musicais.

1.2. Música de Conjunto como Potencial Educativo

Toda uma conjuntura social moderna potencia aos jovens um leque de atividades pouco socializantes, nomeadamente a crescente apetência por vídeo jogos e todo o contexto musical em Portugal que não é propriamente o de excelência em termos de apetência pelas artes. Sendo as escolas um reflexo da sociedade, não deixam de vir a inferir na mesma sociedade. A problemática resulta precisamente da apetência excessiva de atividades de cariz individual em prejuízo de vivências coletivas e grupais, mais enriquecedoras. Para tentar

minorar este crescimento é necessário procurar atividades de grupo que façam interagir os referidos sujeitos.

Vários trabalhos sociológicos (Menger 1982, p.97) têm insistido sobre o facto de a música em conjunto constituir um grande fenómeno de sociabilidade. Já mais recentemente (Bozon 2000, p.146) chama a atenção para o carácter social da música devido à sua prática em si implicar relações interpessoais, afirmando ainda, com base em estudos realizados, que a música pode constituir-se como fenómeno socializante. Nesse sentido torna-se pertinente a realização de estudos no âmbito dos projetos sociais, sendo a música em conjunto a ferramenta ideal pela sua génese grupal. Quando as crianças recebem uma formação musical adequada experienciando musicalmente, apresentam um rendimento escolar superior, especialmente porque se potencia nelas um pensamento lógico e aumenta a sua capacidade de raciocínio e concentração. Ao nível da aprendizagem podemos ainda dizer que vários estudos comprovam que as crianças que recebem uma correta formação rítmica apresentam menos problemas na aprendizagem da escrita e da leitura, do que aquelas que não receberam (Vázquez & Niño, 2000 e Gordon, 2000).

Para Ducorneau (1984), o primeiro passo para que a criança aprenda a escutar bem consiste em permitir que ela faça experiências sonoras com as qualidades do som como o timbre, a altura e a intensidade, depois disso, estará em posição de escuta.

Segundo Faria (2001), “A música passa uma mensagem e revela a forma de vida mais nobre, a qual, a humanidade almeja, ela demonstra emoção, não ocorrendo apenas no inconsciente, mas toma conta das pessoas, envolvendo-as trazendo lucidez à consciência” (p. 4).

O estudo da música também valoriza o trabalho em equipa. Para que uma orquestra tenha sucesso, todos os seus elementos têm que trabalhar em conjunto harmoniosamente com um único objetivo, o desempenho, e têm que se comprometer a aprender a música, participar em ensaios, e praticar música em conjunto.

Para o bom funcionamento da prática de música de conjunto é necessário que todos os elementos trabalhem em equipa de forma harmoniosa e com o

compromisso de cumprir com as aprendizagem e os ensaios, para que o sucesso venha a ser alcançado por todo o conjunto de participantes.

Tal como afirma Palheiros (2009), “no grupo, todos têm responsabilidades (um triângulo, que toca uma vez, é tão importante como um xilofone, que toca sempre; o coro é tão importante como a criança solista)” (p.8). Neste contexto o trabalho em equipa sai enriquecido e valorizado quer seja numa dinâmica musical como social, saindo reforçadas as aprendizagens musicais assim como a interação entre músicos. Também segundo Palheiros (2009) “fazendo música em conjunto, todas as crianças contribuem para o grupo” (p. 8).

1.3. Aprendizagens Musicais

Ao longo de várias décadas a prática pedagógica utilizada por professores do ensino da música era fundamentada e baseada em metodologias de carácter teórico, o que feliz se veio a alterar ao longo do Séc. XX. Vários foram os pedagogos que desenvolveram métodos de ensino baseados no conhecimento da psicologia infantil, métodos esses que ficaram conhecidos por “pedagogia ativa”.

É referido por Wuytack (1992) que, “Os educadores estão hoje conscientes da importância da educação na formação da criança. Despertar o sentido estético e o gosto pela música, vivida de uma maneira ativa, contribuir para o desenvolvimento cognitivo e para a socialização da criança, são algumas das finalidades da educação musical” (p.3).

É importante referir que estes métodos de pedagogia musical, baseados na atividade das crianças, têm em comum o partilhar de vivências para que posteriormente cheguem ao conhecimento teórico e à literacia musical, partindo

sobretudo do desenvolvimento do sentido rítmico, tornando justamente a aprendizagem musical acessível a todos.

Começando por salientar um dos pioneiros da pedagogia musical, podemos entender que a voz e os movimentos são os primeiros instrumentos musicais das crianças e, como tal, devem ser a base do ensino primário musical. Dalcroze utiliza esta ideia para estruturação do seu método que harmoniza a função corporal e a função mental através do movimento associado à voz e uma prévia audição. Estão estabelecidos, assim, os três pilares da “*Rítmica Dalcroze*”: Ritmo (através do movimento), o improviso instrumental e, por fim, a educação auditiva.

Este método teve grande impacto no estudo e pedagogias musicais, influenciando outros pedagogos na Suíça e na Alemanha, mas também outros países e por longos anos subsequentes. É o caso de Kodály e Willems.

Kodály, compositor Húngaro, baseia igualmente o seu método na voz. A forma ativa de cantar obras musicais e importantes, proporcionaria às crianças a oportunidade de se consciencializarem das suas próprias vozes, mas também, dos elementos que compõem a música. O repertório clássico escolhido, para este pedagogo, seria ideal para disciplinar os jovens, educando a sua audição, leitura e ritmo. O movimento associado ao som foi, também, uma forma utilizada por Kodály para o efeito.

Já Willems, embora reconheça a importância dos elementos de Dalcroze, direciona as suas ideias para a psicologia e a Natureza, tanto musical como humana. Para ele, a voz e o movimento são bases dadas ao ser humano como instrumentos naturais que devem ser utilizados na educação musical. Afirmar assim que os aspetos naturais e psicológicos estão associados a cada elemento musical, estabelecendo um conjunto de exercícios, em diferentes graus, que ajudariam professores e alunos a adquirir melhores resultados. Exercícios de audição, execução de ritmos, canções e ritmos corporais são, nesta ordem, os principais sugeridos.

O método apresentado por Orff, baseia-se na aprendizagem musical através do ritmo e da improvisação, defende que a educação musical das crianças deveria ter como base a “teoria da evolução Darwiniana”, ou seja,

inspirar-se nos estádios evolutivos da humanidade. Inicialmente toda a música deveria de ser inteiramente criada pelas crianças, isto permitindo à criança seguir as etapas da evolução da humanidade, ou seja, de um estado primitivo até ao atual. Por isso o recurso a ritmos e melodias de grande simplicidade, que são facilmente assimiláveis pelas crianças. Os mesmos criam a sua própria música, tocam e dançam ao mesmo tempo, sendo assim incentivadas a criar ritmos estimulantes e motivadores de movimento.

A metodologia apresentada por Orff, fica conhecida como o próprio a define por «música elementar», o que significa dar especial relevância à junção da palavra, da música e do movimento, e por outro lado, a voz falada e cantada, através de jogos e prosódia, estando ligadas em simultâneo.

Para Orff, elementar, significa pertencer aos elementos, ou seja, estar ligada ao movimento, à palavra e à dança. Partindo da criação musical, através do próprio corpo, fazendo parte integrante e não como mero ouvinte, ou seja, a própria pessoa ter uma participação exclusivamente ativa. Partindo destes pressupostos, pretendesse que o processo de ensino e aprendizagem musical assente em, aprender música fazendo música (cantando, dançando, tocando e inclusivamente fazer música de conjunto).

Este método de aprendizagem tem como principio, partir da imitação, seguidamente pela pergunta-resposta para que numa frase posterior evolua para a livre criação.

Devido à simplicidade da escala pentatónica, propõem a sua utilização para permitir mais facilmente a execução de melodias com acompanhamento, e improvisações coletivas. De acordo com Mark (1986), Fonterra cita “Orff considerava importante limitar a criança à escala pentatónica [...] porque é mais fácil, para ela, ser criativa nesse modo” (p.148).

Tal como já foi referido, o ritmo é a principal característica da sua metodologia. Essa característica é particularmente marcante na generalidade das suas obras, deve de ser experimentado de forma vivenciada, e não ser apresentado como um problema matemático, assim como os primeiros contatos com a música e com a música instrumental deveriam acontecer cedo na vida das crianças, tal como toda a aprendizagem elementar deveria ser fácil e imediata.

Amado (1999) citando Martins (1987), “(...) é a música que deve ser criada pelo próprio corpo, pois não se destina a ouvintes mas a participantes. Está situada para além do intelecto, desconhece as grandes formas ou as grandes arquiteturas e utiliza formas simples, como «ostinati» e rondós. A música elementar está próxima da Natureza, da Terra e do corpo: é para todos e está à altura da criança” (p.45).

Este método de aprendizagem tem como princípio, partir da imitação, seguidamente pela pergunta/resposta, para que numa fase posterior evolua para a livre criação. Contrariando as pedagogias do ensino tradicional, esta metodologia de ensino tem como base a experiência através da imitação, levando-nos a afirmar que a experiência deve acontecer primeiro que a compreensão.

Os instrumentos utilizados são na sua grande maioria de percussão. É nos instrumentos levados pelos povos africanos para a América do Norte e instrumentos do seu próprio país que se inspira, para a construção dos instrumentos a serem utilizados pelas crianças (percussão em pele ou madeira). Há recurso também a outros instrumentos de sonorização asiática (percussão de metal) e por fim a flauta de bisel. Tendo como foco principal a música de conjunto e a improvisação instrumental, assim como coletiva e individualmente.

Tal como afirma Wuytack (1970), “A razão pela qual Kodaly e Orff são considerados como figuras revolucionárias no plano da pedagogia musical, reside no facto de sabermos claramente que a música não é acessível a todo homem, mas todo o homem pode pretender uma educação musical.” (p.36)

Para Swanwick, a música está intimamente ligada à vida, ela deve de ser vista como um modo de conhecer, pensar e sentir.

A teoria Swanwick denominada por C(L)A(S)P – modelo compreensivo da experiência musical.

Este modelo traduz-se em composição, literatura musical, audição, técnica e interpretação, todos estes parâmetros devem ser trabalhados pelo professor para o desenvolvimento dos alunos musicalmente. As atividades desenvolvidas pelo professor junto dos seus alunos deverão contemplar sempre

estes parâmetros, embora possam ser trabalhadas em momentos diferentes de aprendizagem.

A “audição” é considerada o parâmetro de maior importância, pois permite ao aluno não só escutar, como também praticar.

No que diz respeito à composição, é a que apela à criatividade com a junção de vários materiais sonoros e que pode conduzir os alunos à improvisação.

No domínio da interpretação é a aplicação prática da música, é nesta que é posta a prática por vezes as composições elaboradas pelos alunos.

Quanto à literatura e técnica (performance) são parâmetros utilizados como complemento dos anteriores.

Segundo Swanwick neste método deve coexistir uma ligação entre todos os parâmetros de forma harmoniosa e evolutiva. Deverá haver uma maior preocupação com a qualidade em detrimento da quantidade, bem como o professor adotar estratégias para que os alunos reproduzam estruturas simples, associando gradualmente a dificuldade, sem desconstruir o sentido do estilo musical.

Pretende-se que no decorrer deste projeto alguns dos parâmetros referidos anteriormente tenham uma maior evidência, mais especificamente audição, técnica e interpretação, o que não significa que os outros não poderão surgir de acordo com as necessidades.

No que diz respeito à audição, os alunos terão de ouvir pequenas peças ou trechos musicais, relativamente à técnica será demonstrada através de instrumentos Orff e outros com a realização de um concerto no final do projeto, onde será evidenciado a performance.

Há crianças no ensino genérico que passam o tempo a fazer cópias de músicas, o que para alguns professores especialistas trata-se de disciplinar, como se isto servisse de senha de penetração no mundo da música, podemos também encontrar aulas de educação musical em que os alunos se movimentam, mas logo de seguida aparece os exercícios tradicionais de leitura e escrita musical, levando muitas vezes a encontrar jovens com alguma tristeza

na aprendizagem devido à complexidade dos exercícios propostos e há falta de preparação para os mesmos, o que muitas vezes leva há desmotivação total e ao abandono da aprendizagem de alguns supostos bons profissionais. Quando seria mais interessante fazer-se música de forma a criar bases necessárias seguindo-se sequências de aprendizagem ao nível de competências e de conteúdos tonal e rítmicos.

Deve-se proporcionar a exposição ao som e só depois passar à sua expressão gráfica, partindo do princípio educativo de que a experiência deve proceder à teorização.

O ato educativo deve alargar a compreensão do mundo e também a compreensão musical.

É também frequente encontrar defensores deste pensamento mas que na prática disfarçam-no com outros métodos aparentemente diferentes, mas que na prática não o são.

Perante isto, coloca-se a questão quando é que a teorização ou a aprendizagem da leitura e da escrita devem surgir no processo educativo, porque todos nós sabemos que são fundamentais e que a música escrita é um legado cultural ocidental.

Parte da música que se faz é fruto de processos de pura memorização através de repetição e persistência. Todo este processo começa por *audiation* (capacidade de ouvir e compreender musicalmente quando o som é igual e está fisicamente presente). A audição está para a música como o pensamento para a linguagem. A leitura musical pode ocorrer seguindo uma estratégia de decodificação de signos sem haver compreensão musical, dizer uma palavra estrangeira para um grupo de crianças que a ouvem e reproduzem mas não quer dizer que a entendem.

Para a teoria da aprendizagem de Gordon (2000) há uma grande preocupação de como se deve ensinar música, porque considera que a situação em que se encontra todo o processo de ensino musical na sociedade atual não é a melhor e que por vezes não faz um rompimento com a educação tradicional,

em que o professor é o principal transmissor de conhecimentos, ou seja, a principal preocupação é a forma como a criança aprende.

Para Gordon (2000), é mais importante compreender todo o processo de “aprender”, faz um exaustivo estudo e reflexão de tudo aquilo que tem sido feito ao nível do ensino musical com práticas centradas na imitação e repetição de leitura e teoria musical, desvalorizando todo o processo de desenvolvimento auditivo. Considerando que não é raro encontrar músicos de grande qualidade artística, que não se adaptam a diferentes situações musicais, independentemente da sua aptidão musical. Isto devido ao tipo de ensino a que se foi exposto, que é castrador e diminui o desenvolvimento e a expressão musical.

Por razões que a própria sociedade nos impõe a educação musical é um equívoco e não é inofensiva. Não é possível corrigir a perda de oportunidades que uma criança sofre durante o período em que os alicerces da aprendizagem se estão a estabelecer.

Só vai ser possível oferecer educação compensatória, porque a educação remediativa não é possível. Aquilo que uma criança não desenvolve nas primeiras etapas de vida, nunca poderá ser desenvolvido mais tarde com a mesma qualidade e alcance, isto quando poderia ter sido feito mais cedo.

Gordon (2000), tem defendido que a música não é uma linguagem mas que a sua aprendizagem se deve processar como a da linguagem, de forma que a sua expressão se processe como uma linguagem no sentido de algo que faz parte do discurso de ideias musicais próprias do sujeito (Assimilação). A educação musical deveria possibilitar que expressássemos as nossas ideias musicais através do nosso próprio vocabulário musical. Como o próprio diz, a melhor forma de saber o que uma coisa é, é saber o que não é.

Defende que a instrução formal não deve ocorrer prematuramente, pois deve-se partir da idade musical da criança e não da sua idade cronológica, a instrução formal deverá ter início depois de ter realizado os estádios de *pré-audiation*, depois de esta ter sido sujeita a uma orientação musical informal desde o nascimento, sugere que quanto mais cedo a criança inicia na aculturação melhor elas são colocadas em contacto com música variada da sua

cultura, permitindo um maior desenvolvimento musical e deverá acontecer antes do desenvolvimento da linguagem (absorção, resposta aleatória e resposta intencional). Inicialmente a criança reage ao seu ambiente escutando no segundo momento produz sons de balbúcio musical em resposta ao ambiente que o rodeia (desde que nasce até aos 12 meses). Durante este período a criança precisa de tempo para absorver o seu ambiente musical (abandono do egocentrismo e decifragem do código).

Na passagem para a imitação, durante a audição preparatória é importante começar o mais cedo possível, mas nunca demasiado cedo, sem que tenha inicialmente realizadas atividades associadas à aculturação.

A imitação é bastante importante para a criança, pois vai permitir através do desenvolvimento da memória musical, a preparação necessária para se iniciar na assimilação. Na assimilação a criança toma consciência da forma como respira e se movimenta, em coordenação com o canto de padrões tonais e rítmicos, ela aprende a coordenar o seu canto e a entoação de padrões tonais e rítmicos com a sua respiração e os seus movimentos, está assim preparada para mais tarde receber educação formal.

Depois de ultrapassados os estádios de *pré-audiation*, poderá ocorrer a instrução formal que deverá respeitar a idade musical da criança e não a cronológica tal como nas teorias da aprendizagem cognitivas (Piaget). Respeitando uma sequência de aprendizagens e conteúdos.

Gordon propõe três sequências de aprendizagem: sequência de aprendizagem de competências, sequência de aprendizagem do conteúdo tonal e sequência de aprendizagem do conteúdo rítmico.

1.3.1. Aprendizagens Vocais e Instrumentais

Os alunos ao cantar e tocar um instrumento, em grupo ou individualmente, estão a apropriar uma série de conceitos, técnicas e convenções, mesmo que não se apercebam inicialmente de todos estes significados que poderão ser entendidos mais facilmente numa fase posterior. Não é necessário ser capaz de ler e escrever música convencional para se fazer música, como foi defendido por

diversos pedagogos, como por exemplo: Gordon (2000), “A criatividade e a improvisação só podem ser ensinadas indiretamente. O máximo que os professores podem fazer é ajudar os alunos a adquirir as necessárias competências e a compreensão facultada pelos três primeiros níveis de aprendizagem por discriminação, para que os alunos possam ensinar a si mesmos a arte da criatividade e da improvisação.” (p. 176).

Sendo o nosso primeiro instrumento a voz, esta tem um papel importante na educação musical. Cantar e entoar é um dos melhores meios para a audição interior.

Para um bom desenvolvimento vocal é necessário ter em conta a idade das crianças, respeitando os seus vários estágios de desenvolvimento cognitivo. Como tal, deve partir de uma metodologia de ensino informal de canções ou padrões rítmicos melódicos, permitindo à criança imitar em grupo ou individualmente. Para uma melhor memorização e compreensão da sua voz interior, é importante que cada criança entre na educação formal adquirindo primeiro todas as suas competências de voz cantada.

Propõe também que o processo de imitação seja realizado com a própria voz do professor, porque é mais fácil para a criança relacionar-se com o timbre vocal humano do que com o mecânico. Nas atividades de aprendizagem que dizem respeito ao canto, na infância, é necessário desenvolver capacidades de técnica vocal, importantes para um bom desempenho quer ao nível individual como coletivo, trabalhando a afinação, a postura, a extensão do registo vocal, assim como a colocação da voz.

No que diz respeito ao canto em conjunto é uma atividade do ensino que tem especial relevância, no sentido em que permite por em prática a educação musical e vocal, assim como um excelente meio socializante e de integração. Nas palavras de Godinho (in meloteca 2009) “Cantar em uníssono ou a vozes sem acompanhamento instrumental é igualmente uma atividade rica e fundamental com vista à afinação, à entoação, ao canto coral e à audição interior”. (p.31)

Segundo Gordon (2008) “Os instrumentos musicais são extensões das pessoas que os tocam”. (p.139)

Através dos instrumentos musicais é possível experienciar diferentes qualidades sonoras, assim como explorar diferentes técnicas de execução. Cabe ao professor avaliar a competência e preparação musical de cada aluno, para uma escolha da dificuldade da obra musical a ser executada, assim como a aprendizagem do instrumento deve efetuar-se de forma gradual e adaptada ao desenvolvimento cognitivo, sensoriomotor e técnico-artístico.

É interessante realçar no que diz respeito ao instrumental *Orff*, que foram concebidos e estruturados por forma a permitir uma execução fácil e imediata. Sendo quase todos de precursão (altura definida e indefinida) à exceção da flauta de bisel.

1.3.2. Processos Formais e Informais

No que diz respeito à aprendizagem musical por processos formais, segundo Green (2000), podemos considerar que tudo o que é aprendizagem formal tem como ponto de partida a teoria e acontece maioritariamente nos conservatório e academias de música, está particularmente associada ao ensino especializado de música, em que os alunos focam a sua aprendizagem em programas e conhecimentos exigentes, Freitas (2007) “o processo de aprender e fazer música é totalmente relacionado a estudar música. Como eles estão acostumados a uma maneira sistemática de adquirir conhecimento musical, a forma como fazem música está associada aos conceitos de escola de música.”

Neste projeto os alunos mais velhos terão a função de ler e estudar as partituras, para que num processo informal de ensino, seja posto em prática com os alunos mais novos. Para Green (2000), “Paralelamente à educação formal, existem em todas as sociedades, outros métodos de transmissão e aquisição de competências e conhecimentos musicais. A isto eu chamo práticas de

aprendizagem musical informal [...], não recorrem a instituições de ensino”. (p.65)

Como tal, torna-se relevante a aprendizagem informal, considerando que esta poderá proporcionar uma maior satisfação aos alunos e estes desenvolverem diversas atividades musicais sem recurso à leitura de partituras.

Podemos então afirmar que a aprendizagem informal contrariamente à aprendizagem formal, não dá importância à notação musical e à sua teoria, mas sim, pretende-se que através de um processo de imitação e audição, promover uma melhor reprodução e memorização musical.

Segundo Gordon (2000), “deve salientar-se que, para que a música seja ensinada através do ouvido, para que os alunos possam realmente aprender música e não simplesmente ser treinados para executar, os pais e professores devem de dispor de muito tempo. E igualmente é essencial que os professores de música e os pais reconheçam a importância e a diferença entre tempo de prática e tempo de audição”. (p. 43/44)

Conforme afirma Green (2000), os processos de aprendizagem formal e informal na aprendizagem musical ambos têm real importância, “A educação formal e a aprendizagem informal não são esferas totalmente separadas”. (p.65)

Há crianças no ensino genérico que passam o tempo a fazer cópias de músicas, o que para alguns professores especialistas trata-se de disciplinar, como se isto servisse de senha de penetração no mundo da música, podemos também encontrar aulas de educação musical em que os alunos se movimentam, mas logo de seguida aparece os exercícios tradicionais de leitura e escrita musical, levando muitas vezes a encontrar jovens com alguma tristeza na aprendizagem devido à complexidade dos exercícios propostos e há falta de preparação para os mesmos, o que muitas vezes leva há desmotivação total e ao abandono da aprendizagem de alguns supostos bons profissionais. Quando seria mais interessante fazer-se música de forma a criar bases necessárias seguindo-se sequências de aprendizagem ao nível de competências e de conteúdos tonal e rítmicos.

Deve-se proporcionar a exposição ao som e só depois passar à sua expressão gráfica, partindo do princípio educativo de que a experiência deve proceder à teorização.

O ato educativo deve alargar a compreensão do mundo e também a compreensão musical. É também frequente encontrar defensores deste pensamento, mas que na prática disfarçam-no com outros métodos aparentemente diferentes mas que na prática não o são. Também a formação de professores nem sempre é a melhor para existir grandes mudanças de comportamento.

Perante isto, coloca-se a questão quando é que a teorização ou a aprendizagem da leitura e da escrita devem surgir no processo educativo, porque todos nós sabemos que são fundamentais e que a música escrita é um legado cultural ocidental.

Parte da boa música que se faz é fruto de processos de pura memorização através de repetição e persistência. Todo este processo começa por *audiation* (capacidade de ouvir e compreender musicalmente quando o som é igual e está fisicamente presente). A audição está para a música como o pensamento para a linguagem. A leitura musical pode ocorrer seguindo uma estratégia de decodificação de signos sem haver compreensão musical, dizer uma , mas não a entendem.

O mesmo pode acontecer com a decodificação dos símbolos musicais, pode haver leitura musical, sem no entanto a compreender musicalmente, comparando com a matemática, uma coisa é decorar quanto é dois mais dois, outra completamente diferente é compreender o raciocínio da compreensão. Estamos também perante uma reflexão do que tem sido feito no ensino musical com práticas centradas na imitação e repetição da leitura e teoria musical desvalorizando o desenvolvimento auditivo.

Green (2002) citada por Vasconcelos (2007) afirma que “os jovens que adquirem as suas competências e conhecimentos através de aprendizagens musicais mais informais do que formais parecem estar mais motivadas para continuarem a fazer música sozinhos ou com os outros.” (p.11)

1.4. Aprendizagens Sociais (Cooperativas e Colaborativas)

Quando abordamos o tema da educação musical, devemos ter em conta que este não se insere apenas e somente na forma como a música é aprendida, mas sim em todo o conceito de educação em si mesmo. É neste âmbito que a aprendizagem da música deve enaltecer e envolver a ideia da aprendizagem social e colaborativa, isto é, a aprendizagem numa perspetiva mais coletiva e cooperativa, não apenas individual. Por esse motivo iremos abordar a fomentação da socialização e a importância do papel do orientador na formação musical e social das crianças.

As crianças, na vida prática, têm como ponto principal de socialização a escola e outros centros educativos que frequentam e, neste sentido, a aprendizagem estará sempre ligada ao seu desenvolvimento nesse campo. Por este motivo Vygotsky, psicólogo e pedagogo contemporâneo desenvolveu a sua tese com base nestas conceções. Para ele o ser humano é um ser social e que a sua aprendizagem provém, sobretudo, da experiência e do meio em que se insere. Como tal, a aprendizagem humana provem daquilo que capta a partir das suas interações com os outros, além das experiências que os outros adquirem ao seu redor.

Vygotsky desenvolveu o tema introduzindo o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal que permite avaliar as capacidades cognitivas das crianças, através dessa mesma interação. Por outras palavras é a medida da amplitude que permite entender o que a criança consegue alcançar sob uma orientação e aquilo que ela consegue fazer sozinha, seja pelo que aprendeu anteriormente ou pela correlação dos acontecimentos aprendidos (Desenvolvimento Real). Segundo Langford (2005) citando Vygotsky, “o conhecimento cognitivo é produzido pelo processo de interiorização da interação social com materiais fornecidos pela cultura” (p. 33). Na prática, crianças ensinadas e acompanhadas por pessoas diferentes tornar-se-ão e farão coisas diferentes, independentemente do seu conhecimento real ser o mesmo, além de que o seu processo de desenvolvimento será feito em medidas também elas diferentes.

O pedagogo desenvolve, ainda, três parâmetros da sua tese. Primeiramente, temos a necessidade de dinamização e personificação da aprendizagem. Isto implica não só a simplicidade dos processos e atividades utilizados, mas também uma participação ativa por parte do orientador/professor. É muito mais fácil para uma criança aprender e adquirir os conhecimentos necessários tendo uma base-guia, seja por imitação ou atividades mais práticas e interativas, do que se o fizer sozinha ou com práticas de dificuldade muito superior. Em segundo lugar, à criança devem ser fornecidos os certos materiais e conhecimentos para ela própria reconhecer aquilo que aprende. Isto é, não apenas para uma interiorização para que o aprendido permaneça na sua mente por tempo prolongado, mas para que tenha a capacidade de reconhecer aquilo que reteve, o seu valor e, em certos casos, os problemas e incorreções que possam surgir futuramente relativos àquilo que lhe foi ensinado.

Por último e, talvez, o parâmetro mais importante, trata-se da verdadeira “aprendizagem entre pares”. Tal como foi dito anteriormente, a criança aprender sobretudo a partir daquilo que a rodeia, do seu ambiente e contexto histórico-cultural. Deste modo é natural que as crianças, entre elas próprias transmitam conhecimentos uns aos outros, ainda que de forma involuntária. Assim sendo, é benéfico tanto para a docência, como para os aprendizes, a utilização desta interação para que as crianças retenham com mais facilidade e rapidez o pretendido. Esta ideia está muito interligada com o conceito da aprendizagem cooperativa, uma vez que permitir que as crianças se “ensinem umas às outras” introduz, desde logo, uma componente mais prática e dinâmica à sala de aula. Embora o apoio do professor seja essencial, a interação dos restantes alunos é, também, uma estratégia bastante benéfica. De uma perspetiva mais prática, a transmissão de ensinamentos de um jovem para o outro pode tornar-se mais rápido e mais fácil de ser interiorizado, no sentido em que, a proximidade de idades e perspetivas permitem uma compreensão e aderência mais rápida por parte do aprendiz. Mas além destes benefícios devemos ter em conta que as capacidades de relacionamento, socialização e aceitação tornam-se muito superiores uma vez que os alunos lidam muito mais de forma direta com outros desta forma, do que nas lições meramente expositoras.

1.5. O Papel do Professor

O papel do professor na sua prática pedagógica é um elemento importante no desenvolvimento das aprendizagens e na implementação dos currículos.

Desenvolver a atividade de professor atinge especial relevância na promoção da motivação, interesse e autoconfiança nos seus alunos, mantendo a responsabilidade da transmissão de conhecimentos e procurando renovar e inovar o seu papel verdadeiramente de docente. Na atualidade o professor não pode ser um mero transmissor de conhecimentos como ocorreu durante o Séc. XX, terá de ter um papel que vá de encontro às necessidades educativas atuais de toda a conjuntura social das nossas escolas. Isto relacionado com a multiculturalidade, défices de atenção, dificuldades na aprendizagem e situações de conflitualidade.

Segundo Lopes & Silva (2000) “A influência do professor é superior a fatores como o ambiente familiar do aluno, a sua origem étnica e nível socioeconómico, a sua motivação e potencial intelectual.” (p.9). De acordo com esta temática o professor terá de organizar e planificar a sua ação pedagógica para serem criadas etapas mais acessíveis e interessantes na aprendizagem dos alunos.

Acrescenta-se a tese de Vasconcelos (2012) que afirma, “atendendo aos diferentes contextos socioculturais e artísticos, do passado e do presente, e às diferentes transformações introduzidas nos modos de pensar a arte, o artista e a formação”. Assim, o professor deverá ser um instrumento que facilite o alcance dos alunos ao conhecimento pretendido, através de novas e alargadas experiências.

Faz parte, também do papel do professor, o conhecimento de métodos que permitem, nomeadamente, a ajuda que os alunos precisam para poderem crescer como ouvintes e criadores de música. Isto inclui conhecimentos dos diferentes tipos culturais que lhe permitam transmitir ideias como a universalidade da linguagem musical. Assim como refere, Swanwick e Taylor (1982), citado por Palheiros (1993), “Compete ao professor desenvolver a

capacidade de responder à música de modo mais completo possível, através do maior número possível de experiências". (p.75)

Desta forma, compete sempre ao professor, não apenas ensinar, mas também investigar. Deste modo ele mantém-se a par da evolução, tanto a nível social, como da própria evolução intelectual dos seus próprios educandos. O docente deve manter-se flexível a esta prática de investigação para poder ter um pensamento mais crítico e ser capaz de encontrar as melhores soluções possíveis aos problemas que surgirem durante a transmissão dos conhecimentos.

Numa linguagem mais simples, o professor não é um mero transmissor de conhecimentos, mas um orientador e incentivador para os seus alunos.

Capítulo 2. Projeto Educativo

Este Capítulo refere-se ao Projeto Educativo onde foram desenvolvidas atividades de prática Instrumental e Vocal, sendo utilizados os instrumentos de Sala de Aula (*Orff*, flauta de bisel e flauta transversal).

No que diz respeito às aprendizagens os alunos evidenciarão potencialidades musicais e sociais, embora de acordo com a idade houve sempre quem acompanhasse o ritmo das aprendizagens alguma dificuldade. Mas de um modo geral a turma revelou uma apetência natural para um bom domínio técnico do instrumento *Orff* (altura definida e indefinida) das flautas (bisele transversal), assim como na aptidão vocal.

As sessões decorreram na sala 16, onde estão todos os recursos didáticos necessários à realização do projeto, como por exemplo, dois armários com instrumentos *Orff* (altura indefinida e altura definida), um piano, uma aparelhagem áudio e várias mesas e cadeiras. Correspondentemente ao espaço era bastante amplo, o que permitia a deslocação dos alunos, nas mudanças de instrumentos de acordo com a distribuição feita por mim anteriormente, para que a execução de cada peça do repertório.

2.1. Caraterização Geral do Projeto

Este Capítulo refere-se ao Projeto Educativo onde foram trabalhadas dimensões, como a prática vocal e instrumental (*Orquestra Orff – flauta de bisel e transversal*), que poderão potenciar na criança o interesse pelo mundo sonoro, desenvolvendo a sua capacidade auditiva e exercitar o sensoriomotor.

Serão descritos a sua contextualização, assim como os procedimentos metodológicos, e a planificação do trabalho desenvolvido.

Estas duas dimensões têm como objetivos de ação fomentar a prática de música de conjunto e interpretar músicas instrumentais e vocais, tendo em conta a idade e o tempo de aprendizagem musical dos alunos.

2.1.1. Contextualização

Este projeto educativo foi dinamizado com uma turma de Classe de Conjunto-*Orff* no Conservatório de Música D. Dinis, uma escola especializada no ensino artístico-musical, situada na Póvoa de Stº. Adrião – Odivelas. Foi criada uma turma especialmente para o desenvolvimento deste estudo, que compreende alunos entre os sete e os dez anos, constituída por um número de 15 elementos, dos quais 9 são raparigas e 8 são rapazes. O trabalho decorrerá nas instalações do próprio Conservatório, onde desenvolvo a minha atividade profissional como docente da disciplina de Educação Musical ao nível das iniciações.

É em 1991/92, dada a ausência duma escola de música de carácter oficializado que surge a criação Conservatório Regional de Loures, que posteriormente, com a criação do Município de Odivelas, a sua designação inicial é mudada para Conservatório de Música D. Dinis.

A população escolar desta escola deriva de diversas classes sociais, sendo que a predominante são agregados familiares de classe média.

A turma com a qual realizei este projeto foi constituída especificamente para realização do mesmo, penso ser importante referir que a prática corrente desta escola, assenta no ensino na aprendizagem individualizada de um instrumento musical, sendo quase inexistente a possibilidade de música de conjunto nesta faixa etária.

Este projeto decorreu em meados de setembro até meados de dezembro 2014, teve um total de dez sessões de quarenta e cinco minutos cada, à exceção da última, que consistiu no ensaio geral, de cinquenta minutos e o Concerto de Natal com cerca de trinta minutos de apresentação.

2.1.2. Organização do Projeto

O trabalho desenvolvido neste projeto centra-se nas competências a desenvolver no âmbito da música de conjunto (instrumental e vocal).

Ao longo do projeto foram desenvolvidas atividades em que todos os alunos participaram de forma ativas nos tipos de aprendizagem, culminando com a apresentação pública enquadrada num concerto de Natal. Dando origem à escolha do repertório, que foi maioritariamente de canções de Natal, que na sua génese, eram desconhecidas dos alunos. Potenciando assim novas experiências de repertório desconhecido dos mesmos. Além de três peças instrumentais do compositor e pedagogo Wuytack.

No repertório de Natal, proporcionou-se um conjunto de canções de diferentes origens (França, popular Português, popular da Madeira e por fim popular de Inglaterra – Séc. XVI).

Este projeto tem duas fases distintas na sua planificação:

Primeira Fase – Apresentação e aprendizagem do repertório.

No início da primeira sessão foi apresentado o projeto em geral, começando por fazer uma explicação do que se iria passar de um modo geral ao longo das 10 sessões. Foram distribuídas as peças, feita uma apresentação global das mesmas, assim como a apresentação de todos os instrumentos a serem usados e as suas respetivas famílias/características.

Nesta fase são implementadas diversas aprendizagens instrumentais e vocais. Focando na manipulação dos instrumentos, respeitando a técnica aconselhada para a obtenção de boa sonoridade, assim como uma boa postura e desempenho vocal.

Para uma primeira abordagem da peça musical “*Pastorinhos do Deserto*”, foi colocado um CD áudio, para uma primeira audição, de modo a ser consciencializado do carácter da peça.

Contrariamente às restantes peças, esta foi a única a ser trabalhada com uma primeira audição áudio. De seguida precedeu-se à leitura das linhas melódicas/rítmicas de cada um dos naipes, acompanhado pela gravação áudio.

Godinho (in meloteca 2009), “As leituras devem ser acompanhadas com instrumentos harmónicos tocados ao vivo ou com orquestrações previamente gravadas. Isto atribui um significado harmónico às notas e às melodias escritas na pauta que é essencial na compreensão global da música.” (p.16)

Nas seguintes sessões e processo de aprendizagem partia sempre do mesmo método imitação, com consulta à pauta musical, sempre que se justificasse a explicação teórica. O estudo partiu sempre da aprendizagem por naipes, com a repetição das frases por partes de cada naipe, até se conseguir uma boa memorização e assimilação, com a minha supervisão para que o erro não permanecesse e se mantivesse de forma a ficar memorizado.

Sempre que necessário, nos instrumentos de lâminas, eram retiradas algumas das mesmas, para facilitar o estudo e ir de encontro à metodologia *Orff*, em que os instrumentos *Orff* devem estar colocados em escala pentatónica.

Ao longo das sessões foram-se repetindo todas as peças aprendidas, para reforçar a performance e para que a dificuldade que existia em alguns alunos pudesse ser ultrapassada.

Na perspetiva do tempo previsto para o decorrer do projeto, nem sempre foi fácil, por várias razões, entre as quais, o número de peças a estudar para tão pouco tempo de aprendizagem. As dificuldades de aprendizagem por parte de alguns alunos, que com a interajuda de outros, permitiu ultrapassar essas limitações. As faltas e os atrasos por parte de alguns também não ajudaram. Contudo, as dificuldades foram sendo ultrapassadas.

Em duas das peças a desenvolver, era necessário que houvesse troca da lâmina fá#: “*Ding, dong, para celebrar*” e “*Pastorinhos do Deserto*”. Numa outra o Sib: “*Ó Rico Menino*”. Tarefa essa que além de ter sido incutida aos próprios alunos, era realizada pelos mesmos com bastante responsabilidade.

Após a realização de todas as aprendizagens, juntavam-se todas as linhas melódicas/rítmicas, para a conclusão da própria aprendizagem. Além de que, ao longo das sessões todos os temas aprendidos, se repetiam em jeito de ensaio.

Segunda Fase – A Apresentação Pública

O Concerto de Natal, apresentação pública para os pais e amigos, realizou-se no dia 19 dezembro no auditório do Conservatório de Música D. Dinis. Todas as peças foram executadas seguindo uma ordem que não correspondeu à ordem de aprendizagem. Razão essa que foi influenciada pelo próprio carácter das peças e para que de alguma forma fosse criado algum contraste entre as mesmas, tornando a apresentação pública mais apelativa e dinâmica, no sentido em que foram intercaladas peças só com instrumentais e outras com instrumentais e vocais.

O ensaio geral decorreu antes do próprio concerto, os alunos assumiram uma maior liberdade nos seus movimentos, pois ainda não tinham interiorizado o peso da responsabilidade. Logo que se deu o início do concerto a atitude dos alunos alterou-se por completo. Senti que em vez da agitação, passou a haver um sentimento de responsabilidade total e que os níveis de concentração, também esses aumentaram. Ficando assim visível a pré-disponibilidade dos alunos em cumprirem ao máximo o que previamente havia ficado estabelecido. Essa atitude foi visível nas mais variadas situações, como por exemplo, a colocação dos instrumentos para a realização do concerto, a mudança das lâminas e a troca de instrumentos quando necessário, organizando assim todo o espaço sem que pudesse surgir algo que prejudicasse a sua apresentação.

Capítulo 3. Projeto de Investigação

3.1. Método Utilizado: Investigação-Ação

É com o contributo de vários pensadores do campo da educação, assim como das ciências sociais, que a génese da investigação-ação surge nos Estados Unidos. Sendo interrompida a sua prática por diversas razões (sociais, políticas e académicas). Este conceito volta a surgir, não só no seu local de origem, mas também noutras comunidades, após serem efetuadas experiências noutros contextos, com uma franca melhoria nos seus resultados.

São vários os autores que atribuem a Lewin o início deste conceito com um artigo intitulado *Investigação-Ação*, publicado nos anos 40 do Séc. XX.

Para Corey (1953), referido por Calhoun (1994), a investigação ação é um “processo através do qual as práticas procuram estudar os seus problemas cientificamente com o objetivo de orientar, corrigir e avaliar as suas decisões e ações” (p. 20) e, segundo Elliot, o método de investigação ação, Elliot (1991), “trata-se do estudo de uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da ação desenvolvida no seu interior” (p.20)

Assim, este método é usado, de um modo geral, por professores na tentativa de melhorarem o seu desempenho, tornando-se investigadores das suas próprias práticas pedagógicas, ou seja, Alfrichter *et Al*, (1993), “destina-se a ajudar professores e grupos de professores a enfrentarem os desafios e problemas das suas próprias práticas, e a concretizarem inovações de uma forma reflexiva.” (p.4).

No essencial o professor através da sua ação reflexiva tem um duplo objetivo, identificar um problema resultante de uma reflexão sobre as práticas pedagógicas, que incide numa ação, por forma a permitir novamente uma reflexão sobre essa mesma ação.

A investigação ação como metodologia pode no campo da educação ser considerado como um meio eficaz para obtenção de mudanças, sempre que

essa necessidade exista, tanto para o professor, como para as instituições educativas.

O recurso a este meio trás, em grande medida, benefícios aos professores. No envolvimento da investigação da sua própria prática, poderá assim, o professor investigador, melhorar o seu desempenho profissional.

Na sequência deste paradigma a investigação-ação exige uma base de reflexão da ação em causa e, sucessivamente, uma ação com base na reflexão exercida. Tal como nos indica Afonso, na sua obra *Investigação Naturalista em Educação*, a reflexão e a ação são dois polos fundamentais que abrem opções uma à outra de forma que exista progresso e examinação da questão em orientação.

O autor desenvolve o conceito de investigação-ação baseando-se em cinco caraterísticas, admitidas já anteriormente em projeto.

Primeiramente, refere o envolvimento direto do agente que exerce a investigação no âmbito em que ela incide. Afonso (2005), “(...) É uma investigação realizada por pessoas diretamente envolvidas na situação social que é objeto de pesquisa” (p.75). Esta caraterística pode apresentar duas realidades. Por um lado, vantajosa, em que o envolvimento do agente permite uma melhor compreensão de ambiente estudado, além de que a recolha de dados será mais direta e com menos influências externas que possam vir a ser negativas. No âmbito da educação será particularmente vantajoso, no sentido em que o professor dinamiza diariamente com alunos, tendo assim contacto direto com os resultados da ação, além de possuir os conhecimentos mais aprofundados sobre o assunto do que, por exemplo, investigadores externos. Mas, por outro lado, numa perspetiva, a influência do agente investigador pode trazer desvantagens, pois o seu envolvimento poderá prejudicar uma visão imparcial ou clara, levando a ações que possam perturbar os resultados dessa mesma investigação (por exemplo, alteração ou omissão de dados).

A segunda caraterística apontada pelo Professor será uma decorrência da primeira, tratando-se da incidência da investigação em questões práticas e do dia-a-dia do agente, nas palavras do professor, Afonso (2005), o “ponto de partida da pesquisa é constituído por questões práticas do quotidiano” (p.75).

Isto é, tal como o agente se envolve na investigação, esta própria incide sobre problemas práticos da sua vida quotidiana, não sobre questões teóricas e científicas. Para o professor, o seu âmbito de investigação poderá ser a questão de como melhorar o desempenho dos alunos, que estímulos poderá utilizar para os cativar, como os poderá motivar para uma aprendizagem melhor, ou, ainda, como desenvolver certas capacidades dos alunos que os podem beneficiar como pessoas e não apenas como estudantes, por exemplo. As questões incidirão na prática pedagógica do docente e não em teorias e hipóteses complexas.

Já a terceira característica diz respeito a metodologias. Ou seja, à adaptação metodológica de acordo com a ação que se pretende que decorra. Se existe uma ação em que se pretende dela retirar resultados, que à partida seriam diferentes das ações praticadas até então, é exigível que os valores, conteúdos e técnicas se alterem também, adaptando-se àquilo que se pretende investigar. Tal como o autor indica: Afonso (2005) “(...) a opção por esta abordagem implica o respeito e a adequação aos valores e às condições de trabalho na organização” (p.75). Assim sendo, um docente terá de alterar o seu método de ensino para perceber de que outra forma poderá atingir resultados diferentes/melhores. Seria inútil exercer uma investigação sem alterar as condições em que ela incide, pois os resultados iriam contrariar o que se pretende, ou nem sequer se iriam alterar.

A quarta característica quase que se torna um certo limite à anterior, no sentido em que as alterações devem ser, também elas, adaptadas aos recursos que estão disponíveis, de forma que não existam perturbações ou antagonismos no que está a ser praticado. Afonso (2005), “(...) existe um grande ecletismo metodológico no que respeita às técnicas de recolha de dados, pois o que é relevante é que sejam compatíveis com recursos disponíveis e que não perturbem as práticas organizadas” (p.75). Claro que existem várias formas de exercer essa adaptação, tal como existem vários métodos à disposição do investigador. O que interessa, no fundo, é que exista uma harmonização entre essa escolha e aquilo que o docente, no caso do ensino, tem à sua disponibilidade.

Em último lugar, regressa à questão “Ação-reflexão”. Trata-se de uma questão que não deixa de estruturar o que é, na verdade, a Investigação-Ação. É

necessária uma reflexão sobre a ação e, por sua vez, uma ação de acordo com a reflexão exercida, num processo sucessivo que permite alcançar resultados, ou não, e no caso da verificação desta última hipótese, então uma continuação do mesmo processo até, finalmente se encontrar uma conclusão. É necessário e essencial que o professor-investigador consiga fazer este balanço para a melhor persecução dos seus objetivos. Tal como indica, Afonso (2005), “A reflexão abre novas opções para a ação e a ação permite reexaminar a reflexão que a orientou” (p.74).

Em suma, o docente deve analisar, observar, ligar e orientar os dados da sua investigação e da sua ação simultaneamente, de modo a produzir os melhores efeitos possíveis e pretendidos. Schön (1983) refere: “O professor possui privilégios únicos na capacidade de planificar, agir, analisar, observar e avaliar as situações decorrentes do ato educativo, podendo, assim, refletir sobre as suas próprias ações e fazer das suas práticas e estratégias verdadeiros berços de teoria e ação”. Isto decorre, não apenas do processo exercido que já indicámos, mas também, e mais uma vez, do seu contacto direto com o objeto do seu próprio estudo.

Assim sendo, considero que o projeto a desenvolver se enquadra melhor nesta metodologia de investigação (I.A.), pois foi encontrado um problema que dá origem à questão de início de todo o projeto e feita uma reflexão sobre o mesmo, por forma a ser capaz de o resolver, produzindo sempre ciclos sucessivos de ação e reflexão. Isto traduz-se numa solução a pôr em prática após a sua avaliação, para uma melhor prática pedagógica.

3.2.Técnica e Recolha de Dados

A escolha das técnicas de recolha de dados é estritamente importante desde o início do processo de investigação, deve estar adaptado ao tipo de dados a investigar, o mesmo será dizer que terão de estar apropriados ao tipo de problemas em causa e a explicarem fenómenos que forem encontrados, para uma melhor compreensão e ajustamento dos mesmos.

Através da recolha de dados é compilada toda a informação importante para investigação.

Mediante a natureza do meu projeto as técnicas de recolhas de dados a serem utilizadas serão as seguintes: observação direta – notas de campo e entrevista.

3.2.1. Observação Direta – Notas de Campo

Maximo – Esteves (2008), “A observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p. 87). A mesma autora refere também que, Maximo – Esteves (2008), “a observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (p. 87).

Este método consiste numa recolha de dados qualitativa que permite o estudo de realidades sociais e a sua avaliação.

Na educação a observação tem um papel fulcral, pois é através dela que é permitido aos professores estudar dificuldades de socialização por parte de algumas crianças.

As informações obtidas podem ser apresentadas em registos escritos pelo investigador, assim como o registo de vídeo, áudio ou fotografia. Tudo isto poderá ser classificado segundo, Afonso (2005), “observação estruturada (também designada por observação sistemática) e observação não estruturada (também frequentemente referida como observação de campo)” (p.92)

Estando o meu projeto relacionado com a educação, parece-me ajustável a observação não estruturada com recurso a notas de campo.

No decorrer da investigação serão elaboradas notas de campo para cada uma das sessões a realizar com registo escrito de acontecimentos, comportamentos, atitudes e evoluções. Todas as anotações serão as mais fidedignas, para uma melhor reflexão sobre as mesmas.

Nesta forma de registo encontramos vantagens pelo facto de ser, Afonso (2005) “uma informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários”

(p.91). Ao fazer parte da ação, o investigador recolhe informação com qualidade e quantidade por forma a permitir, a aprender e apreender os comportamentos e/ou acontecimentos no próprio momento. No que diz respeito às desvantagens, prende-se com a possibilidade do observador influenciar o grupo de trabalho a ser observado, assim como ter alguma influência com interpretações pessoais.

Neste projeto, será utilizado vídeo como instrumento de recolha de dados, para uma melhor recolha de dados na realização das notas de campo. O visionamento dos vídeos permite ao observador reavaliar e relembrar, tornando essas notas de campo mais detalhadas e reflexivas. A informação prestada por esta ferramenta permite também de uma forma mais fidedigna o conhecimento, atitudes e aprendizagens nos diversos desafios e atividades pedagógicas propostas, mas também como instrumento de trabalho útil na análise e reflexão das práticas pedagógicas e sociais.

Este instrumento permite também não excluir nenhum dos atores que fazem parte da investigação.

3.2.2. Entrevista

Esta técnica de recolha de dados é mais utilizada no que diz respeito à investigação educacional e consiste numa interação verbal entre o entrevistador e entrevistado. Baseia-se numa conversa onde o entrevistado presta informações sobre um tema em estudo, com um determinado objetivo. Segundo Almeida (2013), a entrevista tem três características:

“A análise do sentido que os indivíduos dão às suas práticas e aos acontecimentos que experimentam: valores, normas, interpretações, perspetivas.

A análise de um problema específico: os dados do problema, os diferentes pontos de vista, o que está em jogo, as relações sociais, o funcionamento de uma organização.

A reconstituição de um processo de ação, de experiências ou acontecimentos passados.” (p. 22).

Existem várias formas de entrevista, as não estruturadas – em que o entrevistado desenvolve um tema previamente estabelecido, as estruturadas – onde o entrevistado responde a perguntas concretas e estruturadas, e as semiestruturadas – em que há uma junção aproximada das duas anteriores, ao qual o entrevistado responde a um guião que é o instrumento que conduz, de alguma forma, a entrevista. Este guião deve ser elaborado partindo da questão a pesquisar.

Maximo – Esteves (2008), “Na sua essência a entrevista é um ato de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal durante a qual os participantes desempenham papéis fixos” (p. 92).

Em relação ao projeto de investigação a desenvolver, a escolhe recairá sobre a entrevista semiestruturada e prende-se com o facto de serem efetuadas a crianças muito novas em que o domínio da escrita e da leitura não está ao nível das exigências e atendendo a que é um grupo pequeno onde é possível formar uma ideia aprofundada de todos eles, o que permite uma melhor gestão do tempo e permitir ao entrevistado uma maior individualização nos comentários proferidos pelos próprios, levantando outras questões pertinentes no qual não estavam planeadas.

As vantagens deste método prendem-se com uma maior flexibilidade e profundidade, o que permite uma reformulação da entrevista face a informação pretendida.

No que diz respeito às desvantagens podem ser fator de inibição e pouco esclarecedoras da questão de partida para a investigação, devido à parca capacidade de expressão e comunicação dos entrevistados.

Realizou-se uma entrevista à turma, turma essa que foi dividida em 4 grupos distintos, com 5 elementos em cada um dos grupos. A formação dos grupos, teve como foco inicial a heterogeneidade, existindo um grau de dificuldades entre eles. Para que a entreajuda prevalecesse dentro de cada um dos grupos, desta forma, os alunos que não tinham dificuldades a nível de instrumentos/vocal pudessem compensar os alunos com maiores dificuldades.

Deu-se a conhecer a cada um dos grupos, que estariam a ser filmados e que lhes iriam ser colocadas algumas questões relacionadas com as aprendizagens desenvolvidas durante as sessões, com o objetivo de uma apresentação final. Estes manifestaram-se agradavelmente cooperantes com este método de investigação.

As entrevistas realizaram-se numa sala de aula com os elementos de cada um dos grupos, tendo como objetivos identificar as aprendizagens musicais; as aprendizagens sociais e detetar as perceções sobre o projeto.

3.3. Tratamento de Dados: Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de dados que permite ao investigador compreender de forma mais alargada, a recolha de toda a informação sobre a investigação em causa.

Para Afonso (2005), “a recolha de dados constitui apenas a fase inicial do trabalho empírico. A efetiva concretização da finalidade da pesquisa (a produção de conhecimento científico) decorre com organização e tratamento desses dados, tarefas mais exigentes e complexas que a recolha de informação” (p.111).

Segundo o mesmo autor, Afonso (2005), “a avaliação de qualidade dos dados, ou seja, a sua relevância no mesmo contexto do design da investigação, centra-se em três critérios: fidedignidade, validade e responsabilidade” (p.112). O primeiro critério, Afonso (2005), “refere-se à qualidade externa dos dados, à garantia de que os dados se referem à informação efetivamente recolhida e não foram fabricadas” (p. 112). Quanto ao segundo critério que diz respeito à validade é referido que, Afonso (2005), “consiste na sua qualidade interna, ou seja, refere-se à sua pertinência em relação ao questionamento da realidade empírica resultante do design do estudo” (p. 113). Por último, o terceiro refere que, Afonso (2005), “na garantia que os sujeitos envolvidos e os contextos relacionados representam o conjunto dos sujeitos e dos contextos a que a pesquisa se refere” (p.113).

Segundo Almeida (2012), a análise de conteúdo traduz-se, de certa forma, numa reflexão ideológica dos valores e representações dos dados que a

investigação proporcionou. Assim sendo, exige um conhecimento lógico do modo como a sociedade se organiza e também dos seus fenómenos sociais e culturais.

A análise de conteúdo exige, para aquisição de bons resultados, uma visão imparcial, sem externalidades ideológicas que possam afetar o modo como se interpreta o objeto em análise. Numa perspetiva mais clara, o investigador deve procurar uma análise objetiva e sem “desvios” que possam influenciar o modo com que interpreta. Neste ponto abrem-se dois polos inerentes ao cumprimento, ou não do critério colocado. Por um lado, a vantagem de que uma análise bem estruturada e imparcial, proporciona um maior controlo e delimitação dos resultados, o que permite escolhas e um trabalho mais acertado, isto é, se formos imparciais será mais fácil alcançar a melhor solução possível às questões colocadas. Por outro lado, influências ideológicas ou práticas na análise podem suscitar construções resolutivas erradas.

Para o primeiro cenário ocorrer, o investigador deve manter uma postura determinada, sistemática e organizada, por forma a não perder a sua linha estrutural da área em que incide trabalho. Assim é possível um balanço técnico entre os dados obtidos e as soluções que o agente tenha à sua disposição, de forma clara e produtiva.

A análise de conteúdo será a mais ajustada, no que diz respeito ao projeto a desenvolver, isto de acordo com as técnicas de recolhas de dados apresentadas (notas de campo e entrevista). Toda a informação empírica recolhida tem carácter qualitativo, por Bardin, (1995), traduz-se em “técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações.” (p. 36).

3.3.1. Análise e Tratamento de Dados

Após a recolha de dados elaborada ao longo da realização do projeto educativo, realizou-se a análise de conteúdo e a sua interpretação, que através da triangulação de dados, e cruzamento de dados obtidos através da transcrição das entrevistas, notas de campo e visionamento de vídeo.

As categorias escolhidas para a análise e interpretação de dados, basearam-se nas aprendizagens musicais, aprendizagens sociais e as perceções. Nas subcategorias das aprendizagens musicais foram identificadas a técnica, música de conjunto. Relativamente as subcategorias das aprendizagens sociais são o trabalho cooperativo e colaborativo. Quanto à última subcategoria das perceções, refere-se ao trabalho desenvolvido e ao papel do professor, por fim, as perceções sobre conceitos.

Quadro 1 - Categorias e Subcategorias

Categorias	Subcategorias	Caracterização	Indicadores
Aprendizagens Musicais	<ul style="list-style-type: none">• Instrumentais e Vocais;• Formal e Informal.	Perceções dos estudantes sobre as aprendizagens musicais que foram desenvolvidas ao longo das sessão.	* Se tocar na lamina e se ficares lá com a baqueta, o som não se ouve. Mas se nós tirarmos rápido o som fica bonito."
Aprendizagens Sociais	<ul style="list-style-type: none">• Música de conjunto;• Colaborativa;• Cooperativa,	Perceções dos estudantes sobre as aprendizagens sociais desenvolvidas.	* Sim, às vezes não sabíamos, perguntávamos a outro colega e ele dizia-nos."
Perceções sobre o trabalho realizado	<ul style="list-style-type: none">• Sobre o trabalho desenvolvimento;• Papel do professor.	Perceções dos estudantes sobre o trabalho desenvolvido desde os ensaios ao produto final (concerto e papel do professor).	* Aprendemos notas novas." * A professora ajudou."

3.3.2. Apresentação de Resultados

Neste Capítulo são apresentados os resultados obtidos da análise dos dados recolhidos nas três dimensões: as aprendizagens musicais, sociais e as

percepções sobre o trabalho realizado, para uma melhor compreensão e percepção das conclusões sobre o projeto educativo e investigativo.

Na seguinte tabela serão mostrados um conjunto exemplificativo de questões que servirão de base às entrevistas realizadas, tendo em conta os objetivos do projeto de investigação.

Quadro 2 – Guião de Entrevistas

ORGANIZADORES	SUB-ORGANIZADORES	OBJETIVOS	PERGUNTAS
<ul style="list-style-type: none"> Percepção sonora e musical 	Aprendizagens musicais <ul style="list-style-type: none"> Técnica instrumental Técnica vocal (expressividade) 	<ul style="list-style-type: none"> Se sabe ler e interpretar uma partitura 	Relativamente à leitura de notas e de ritmo, pensas que este tipo de trabalho facilita a leitura musical? Quais as tuas maiores dificuldades?
		<ul style="list-style-type: none"> Se sabe tocar e cantar com acuidade rítmica e melódica 	Para cantares bem, o que aprendeste de mais importante?
		<ul style="list-style-type: none"> Se sabe aplicar todos os conhecimentos adquiridos Se consegue cantar e tocar em grupo 	Foi difícil tocar e cantar ao mesmo tempo? Porque?
		<ul style="list-style-type: none"> Se domina a técnica vocal e instrumental 	De todos os instrumentos que tocaram, sabem que há técnicas para tocar da melhor forma possível. Conseguem dizer qual a técnica melhor para tocar?
<ul style="list-style-type: none"> Interpretação e comunicação 	Aprendizagens sociais	<ul style="list-style-type: none"> Como valoriza o trabalho cooperativo e colaborativo 	Se pudesses escolher trabalhar em grupo ou sozinho, o que preferias? Porque? Quando tu não conseguias, os teus colegas ajudavam-te? Como?
	Percepções <ul style="list-style-type: none"> Concerto de natal 	<ul style="list-style-type: none"> Como valoriza o trabalho e o trabalho final/espetáculo 	No concerto, o que mais gostaste?

➤ Aprendizagens Musicais

O reportório escolhido, assim como o instrumental da sala de aula, pareceu-me ser da preferência dos alunos, visto que nas suas respostas enumeram essa preferência.

“Uma aluna pediu para que a aula não terminasse, porque gostaria de continuar para tocar durante mais tempo.” (NC – dia 14/10)

Nas entrevistas os alunos referem ter gostado da maioria das peças.

E3 – “Gostei dos “Pastorinhos”, “Ding,Dong” e do “Mito Xilo”.”

E4 - “Gostei do “Ó meu menino” e “Melchior e Baltazar”.”

No domínio da técnica instrumental e vocal, os aspetos referidos pelos alunos indicam o reconhecimento de uma boa postura e manuseamento, assim como os cuidados a ter com os instrumentos.

E1- “Tocar devagar.”

E3- “Tocar a nota certa.”

E4 - “Não bater com muita força.”

E5 - “Não ficar com a baqueta na lamina.”

E1 - “Temos de aquecer a voz.”

E3 - “Não gritar, não falar muito alto.”

Todos - “Controlar a respiração.”

No que diz respeito à última resposta, todos os alunos deram em simultâneo a mesma resposta demonstrando saber a importância do controlo da respiração.

No que concerne às aprendizagens formais e informais, infere-se que há uma grande dualidade na opinião dos alunos, onde alguns referem que a imitação e a memorização se torna mais importante assim como outros que valorizam a leitura para depois a realizar.

E3- “E acho que não foi muito difícil, primeiro lemos e depois decoramos, já foi um bocadinho mais fácil”

E2- “É mais fácil memorizar do que ler”

E4- “Se calhar, era melhor memorizar, para não estarmos a perder tempo a ler as notas”

➤ **Aprendizagens Sociais**

Nas entrevistas encontram-se aspetos relevantes na tomada de consciência do trabalho cooperativo e colaborativo. É feita uma referência constante ao trabalho de ajuda entre o grupo e os pares, tendo em conta a seguinte nota de campo.

“A meio da sessão há um aluno que deixa cair um jogo de sinos, logo de imediato os colegas do lado ajudam na sua montagem.” (NC – 14/10)

E4- “Porque ele está a tocar (colega do lado) e quando não nos lembramos é uma ajuda se tivermos perdidos”

E4- “Perguntávamos as notas e às vezes eles diziam-nos as notas”

O trabalho em grupo é apreciado pelas crianças, porque consideram que se torna fascinante, apelativo e “divertido”. Fazer música em conjunto favorece os laços de amizade, assim como a música é mais atrativa.

E2- “É fixe e é mais fácil”

E2- “O som sai melhor”

➤ **Perceções sobre o trabalho realizado**

Nas categorias temos três referências a valorizar:

A primeira das quais refere-se ao trabalho desenvolvido ao longo das sessões, que podemos aferir, que os alunos consideram ser uma boa experiência musical e enriquecedora, para além de lhes ser proporcionadas novas vivências.

E1- “Eu aprendi muita coisa nova”

E2- “Eu aprendi a tocar e a cantar ao mesmo tempo”

E3- “É divertido tocar com os outros”

Quanto ao concerto afere-se que as tendências das anteriores categorias, em que os resultados demonstram o gosto pela apresentação pública e também é gerador de responsabilidade, empenho e interatividade. Como se confirma nas entrevistas.

E3- “Queríamos mostrar o que sabíamos”

E4- “Queria que eles nos vissem, que era mesmo um concerto, só de nós todos e é especial, porque era só de crianças a tocar aquilo tudo”

“Os alunos colaboraram na organização e montagem do palco, assim como na distribuição dos programas.” (NC- 14/10)

De acordo com regras que foram sendo implementadas ao longo do projeto, durante as sessões em que os alunos colaboravam na parte logística (arrumação e distribuição de material necessário ao funcionamento das sessões), o mesmo se veio a verificar no concerto onde os alunos assumiram a mesma responsabilidade e cooperação. Resultando numa boa dinâmica de trabalho e interajuda.

4. Conclusões Finais

Para finalizar o projeto devemos ter em conta algumas conceções finais, uma vez que existem várias ideias que ficam sempre por se referir. Nomeadamente os lados positivos do projeto, os resultados práticos da minha execução e, por fim, os efeitos que se podem esperar de forma substantiva e/ou a longo prazo.

O primeiro tópico conclusivo, diz respeito ao alcance que o projeto tem. No âmbito social, a classe de conjunto permite que os conhecimentos adquiridos não fiquem retidos no ambiente da aula, mas podem projetar-se para o exterior. Assim sendo, os próprios aprendizes transmitem os conhecimentos adquiridos para os ambientes sociais em que se inserem.

Seguidamente, na abordagem prática, devo definir que o método utilizado foi o da investigação-ação, ou seja, foram utilizados os instrumentos como a observação direta, entrevistas, notas de campo e gravação audiovisual para a recolha de dados e, depois disso, a interpretação dos mesmos. Para o âmbito da aprendizagem musical, os resultados foram positivos no sentido em que os alunos tiveram bastante aderência aos ensinamentos, tanto a nível do próprio instrumento, como vocal. Estes resultados traduzem-se pelo gosto expressado nas próprias aulas e no reportório escolhido. Nas aprendizagens formais e informais, a classe tem tendência a dividir-se entre os que preferem a imitação-memorização e, por outro lado, os que preferem a leitura-memorização. Esta

divisão surge muito porque nem todas as crianças podem aprender da mesma maneira, sendo que cada pessoa tem o seu próprio ritmo, método e as suas próprias aptidões. As aprendizagens sociais ligam-se sobretudo com as entrevistas, isto porque elas permitem entender que percepções as crianças adquiriram relativamente ao trabalho colaborativo. Isto é, a entreaajuda entre os próprios alunos e, o que já foi referido, a própria aprendizagem entre pares, por outras palavras, as entrevistas permitem entender se as crianças foram capazes de interiorizar o significado de trabalho em grupo, não apenas durante a própria atuação, mas também na aprendizagem em si mesma. Nos meus resultados, como já foi demonstrado anteriormente, foi possível perceber que para as crianças é muito mais atrativo aprender música em conjunto, uma vez que, não só se podem ajudar mutuamente, mas, para elas, será “mais divertido e fascinante”. Por fim, temos as Percepções, que é o verdadeiro resultado de toda a investigação exercida, não só a nível das opiniões relativas à forma como as sessões foram dadas, mas também a forma positiva como o concerto final foi conseguido. Nas primeiras pode-se verificar que as crianças tiveram em conta as novas vivências que adquiriram, e para o segundo momento, o entusiasmo e a responsabilidade com que os alunos o encararam.

A última conceção trata-se dos efeitos que se repercutem a partir de um projeto como este, não só para as crianças, mas para o ambiente em que ela se insere. Sendo obrigadas a trabalhar, desde tenra idade, com outras pessoas, as crianças adquirem uma melhor adaptação aos ambientes sociais em que vivem. Temos de ter em conta que, hoje em dia, vivemos num sistema tendencialmente individualista e competitivo que não trás benefício algum para a evolução da socialização. A longo prazo, as crianças envolvidas no projeto serão muito mais capazes de se adaptarem, não apenas durante a sua vida escolar, mas um dia no mercado de trabalho, sendo que estarão mais aptas a trabalhar em grupo, do que outras crianças que toda a vida foram ensinadas a trabalhar de forma individual e seguindo somente os seus próprios conhecimentos. Esta ideia também é importante no sentido de que a competição excessiva é o problema corrente hoje em dia, principalmente no campo do ensino, tratando-se de um fundamento de exclusão social e cultural. Sendo obrigadas a trabalhar com o outro, os jovens serão também obrigados a conhecê-lo e a entender qual a

melhor forma de abordar o trabalho colaborativo pelo qual terá de passar futuramente.

As crianças estarão mais preparadas para um ambiente de conjunto e para uma adaptação social mais saudável, além de se tornarem pessoas mais responsáveis perante os seus compromissos e tarefas. Para a música, está comprovado de que é muito mais entusiasmante e fascinante para as crianças aprenderem com outras crianças, pelo que as dificuldades de uns podem ser os pontos fortes de outros e, desta forma, a ajuda mútua permitir que eles avancem de forma mais rápida e enriquecedora.

4.1. Implicações Educativas

No âmbito das implicações educativas, teremos em conta algumas conceções que devem ser revistas no contexto da Educação Musical. Hoje em dia o ensino, em geral, é feito de forma muito individualista, indo de acordo com o panorama social em que vivemos. Penso não ser benéfico, nem para os alunos nem para o próprio professor, esta forma de ensinamento.

O papel do docente na sala de aula nunca deixa de ter uma grande importância, porque é ele que orienta e transmite os conhecimentos técnicos necessários. No entanto o professor apresenta algumas restrições, no sentido em que deve manter uma postura de observação e mediação perante as adversidades que surgem durante o processo enunciado. O professor deve ser o ponto de partida para o entusiasmo geral dos ensinados, isto é, ele deve ser capaz de orientar e fomentar a prática de atividades interativas e que permitam uma mais fácil e rápida adesão dos alunos. Isto é feito através da adoção de técnicas e estratégias por ele estudadas previamente, seja através da sua própria formação académica, ou de uma investigação exercida por própria iniciativa.

Este tipo de abordagem permite que o professor se mantenha a par das verdadeiras evoluções correntes dos seus alunos. A nível de conjunto, o trabalho realizado deve ser por ele monitorizado, não apenas ao nível da sala de aula, mas na posterior preparação (ensaios) para o projeto final (concerto). A

fomentação da colaboração na aprendizagem musical deve ser entusiasmante para os alunos, de forma que os alunos se sintam motivados e unidos entre si para poderem completar o trabalho de maneira organizada, responsável e positiva. Cabe, assim, ao professor manter o ambiente e a coordenação de todo este trabalho, através dos métodos anteriormente referidos e sem excluir ou prejudicar de forma intelectual ou moral os alunos com maiores dificuldades. Consequentemente os alunos sentir-se-ão integrados e agradecidos pelas experiências proporcionadas, podendo mesmo vir a querer repeti-las no futuro.

Penso que, pelos motivos apresentados neste âmbito, e também nos âmbitos anteriores, a implementação destas técnicas e projetos nas diversas escolas e nos vários tipos de ensino, serão bastante benéficos nos vários campos, como o social, educativo e cultural. Mas para isso, claro, é necessária uma abertura a um diferente tipo de abordagem relativamente ao ensino e o estabelecimento de condições para o seu normal e positivo desenvolvimento.

Bibliografia:

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. 1ª ed. Lisboa: Avenida da Boavista, pp. 223.

Almeida, F. (2002). *Análise de Conteúdo*. Escola Superior de Educação de Setúbal: Setúbal, Portugal.

Almeida, F. (2013). *Métodos, Etapas e Inquéritos*. Escola Superior de Educação de Setúbal :Setúbal, Portugal.

Amado, M. L. (1999). *O Prazer de Ouvir Música – Sugestões Pedagógicas de Audição Para Crianças*. Lisboa, Portugal. Caminho da Educação.

Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70

FARIA, M. N. (2001). *A música, fator importante na aprendizagem*. Assis chateaubriand – Pr, 2001. 40f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense – CTESOP/CAEDRHS.

Figueiredo, I. e Vasconcelos, A. Â.(2001), *A Escola e os Saberes na Era das Contemporâneas – Um Olhar a Partir da Música*. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/13890/1/A%20escola...%20compet%C3%A2ncias%20-%20um%20olhar...%20m%C3%BAsica%20-%20pp.%2024-28.pdf> (Consultado a 25/22/2016)

Figueiredo, I. e Vasconcelos, A. Â (2001)., *A música no ensino básico: por uma prática artística sustentada*. Disponível em <https://cipem.files.wordpress.com/2007/01/04-2002-3-a-mc3basica-no-ensino-bc3a1sico-por-uma-prc3a1tica-artc3adstica-sustentada.pdf> (Consultado a 25/11/2106)

Fino, C. N. (2001). *Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas*. *Revista Portuguesa da Educação*, vol. 14, nº2. Braga: CIED- Universidade do Minho, pp. 273-291.

Fonterra, M. (2005). *De tramas e fios: ensaio sobre música e educação*. Disponível em:

https://books.google.pt/books?id=OvaAWfeAbCYC&pg=PA148&lpg=PA148&dq=Orff+considerava+importante+limitar+a+crian%C3%A7a+%C3%A0+escala+pentat%C3%B3nica+%5B%E2%80%A6%5D+porque+%C3%A9+mais+f%C3%A1cil,+para+ela,+ser+criativa+nesse+modo&source=bl&ots=jNJ9tJeF_p&sig=M-cepqOH3Sk959YZWpmeKsMHYtw&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwjFuauq4_7QAhUEfhoKHbQ7B94Q6AEIGzAA#v=onepage&q=orff%20considerava%20importante&f=false (Consultado a 02/11/2016)

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Gagnard, M. (1974). *Iniciação Musical dos Jovens – Técnicas de Educação*. Lisboa: Editorial Estampa.

Giga, I. (2004). A Educação Vocal da Criança. *Música, Psicologia e Educação*, nº6. Porto: CIPEM, pp. 69-80.

Godinho, J.C. (2009). *Citações e dicas pedagógicas Ensino da Música nas AEC*. Vila Nova de Gaia: Meloteca. Disponível em <http://www.meloteca.com/cursos/aec-musica-abc-dicas-pedagogicas.pdf> (consultado a 28/10/2016)

Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical – Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gordon, E. (2008). *Teoria de aprendizagem musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Green, L. (2000). Poderão os professores aprender com os músicos populares. *Música, Psicologia e Educação*, nº2. Porto: CIPEM, pp. 65-79.

Hargreaves, D. (1999). Desenvolvimento musical e educação no mundo social. *Música, Psicologia e Educação*, nº1. Porto: CIPEM, pp. 05-13.

Kemp, A. E. (1992). *Introdução à Investigação Em Educação Musical*, Fundação Calouste Gulbenkian.

Langford, E. (2005). *Vygotsky's Developmental and Educational Psychology*. First published by Psychology Press 27 Church Road, Hove, East Sussex BN3 2FA 312 páginas.

Lopes & Silva (2000). *O Professor faz a Diferença*. Lisboa. Lidel; Disponível em: http://uadp.utad.pt/pdfs/O_Professor_faz_a_diferenca_no_desempenho_escolar_dos_alunos_setembro_2014.pdf (Consultado a 25/11/2016)

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. 1ª ed. Porto: Rua da Restauração, pp.128. ISBN 978-972-0-34463-2.

Ministério da Educação (1991). *Música. Orientações Curriculares para o 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa, Departamento de Educação Básica

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competência Essenciais*. Lisboa: ME-DEB, pp. 165-176

Ministério da Educação (2001). *Ensino da Música: 1º Ciclo do Ensino Básico – Orientações Programáticas*. Lisboa, Departamento de Educação Básica

Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*, Lisboa, Instituto Piaget.

Ongaro C. F., Silva C. S. e Ricci S. M. (2014). *A Importância da Música Na Aprendizagem*; Disponível em: <http://www.meloteca.com/musicoterapia2014/a-importancia-da-musica-na-aprendizagem.pdf> (Consultado a 30/11/2016)

Palheiros, G. (1993) *Educação Musical no Ensino Preparatório – Uma Avaliação do Currículo*. Lisboa. APEM

Palheiros, G. (1999). Investigação em educação musical: perspetivas para o seu desenvolvimento em Portugal. *Música, Psicologia e Educação*, nº1. Porto: CIPEM, pp.15-26.

Palheiros, G. (2009). *Citações e dicas pedagógicas Ensino da Música na AEC*. Vila Nova de Gaia: Meloteca. Disponível em

<http://www.meloteca.com/cursos/aec-musica-abc-dicas-pedagogicas.pdf>
(consultado 30/10/2016).

Pinto, A. (2004). *Motivação para o Estudo de Música: Fatores de Persistência. Música, Psicologia e Educação*, nº6. Porto: CIPEM, pp. 33-44

Sousa, A. B. (2003). *Educação Pela Arte e Artes Na Educação*, 1º Volume.

Swanwick, K. (2003) *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo: Moderna.

Vasconcelos e Figueiredo (2002). *A música no ensino básico: por uma prática artística sustentada*, Nº4. Porto: CIPEM, pp. 13-23

Vasconcelos, A. Â. (2002). *Conservatório de Música – Professores, Organização e Política*. 1ª Edição, Lisboa: Instituição Inovação e Educação.

Vasconcelos, A. Â. (2006). *Ensino da Música: 1º Ciclo do ensino Básico – Orientações Programáticas*. Lisboa: ME-DGIDC.

Vasconcelos, A. Â. (2007). *Fronteiras, desafios e riscos – As inquietações criativas das margens*. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2306982.pdf> (Consultado em 30/11/2016)

Vasconcelos, A. Â. (2012). *Paradigmas do ensino da música em Portugal: diferentes olhares e sentidos*. Disponível em: http://antonioangelovasconcelos.blogspot.pt/2012/08/paradigmas-do-ensino-da-musica-em_20.html (consultado em 30/11/2016)

Vasconcelos, A. Â. (2013). *Da Investigação Qualitativa: Entre Diferentes Mundos, Processos e Metodologias. Entre a Teoria, os Dados e o Conhecimento (I) – Estudos de Caso- Investigação-ação*. Setúbal: ESE/IPS, pp.13-20. Disponível em: <https://cipem.wordpress.com/musica-na-comunidade/quadro-de-investigadores-antonio-vasconcelos/> (Consultado a 25/11/2016)

Willems, E. (1970). *As Bases Psicológicas da Educação Musical*, Binnie: Edições Pró-Música.

Wuytack, Jos – (1992), *Canções de Mimar – Porto- Edição Associação Wuytack de Pedagogia Musical*.